

Capítulo 2: La organización como producto de la acción individual y colectiva: El aprendizaje organizacional

Introducción.....	1
Individuos, organización e identidad	2
Las organizaciones como campos de creación de sentido. El aporte de Karl Weick ³	
Pensamiento y lenguaje en la construcción de la realidad organizacional	4
Interacción humana y construcción de comunidades de prácticas. El aporte de Etienne Wenger.....	6
Coda.....	9
Del aprendizaje individual al aprendizaje colectivo.....	11
Aprendizaje organizacional	13
El aprendizaje organizacional según Chris Argyris y Donald Schön	16
Cuatro elementos constitutivos del aprendizaje organizacional.....	17
La dimensión de lo organizacional en la escuela	21
Teorías declaradas y teorías en uso en la práctica escolar	23
Dos tipos de aprendizaje en las organizaciones escolares	26
La diversidad en la práctica escolar: ventaja o desventaja	27
La diversidad como constitutiva de la práctica escolar compleja	27
Dificultades para comprender la diversidad como una ventaja	28
Cuando la diversidad es considerada una ventaja para el aprendizaje	29
A modo de cierre:.....	30
Bibliografía	31

Introducción

...” No se trata solamente de que la sociedad conforma las organizaciones, sino también de que las organizaciones han resultado ser paradigmas de nuestra sociedad” ...”Las organizaciones se han convertido en paradigmas de nuestra sociedad”...¹

En este apartado retomaremos las preguntas planteadas en el capítulo 1:

¿Cómo lo individual construye la acción social?

¿Cómo es que lo social es percibido como algo afuera de nosotros mismos?

¿En qué medida los individuos determinan la realidad organizacional?

¿En qué medida las organizaciones determinan la identidad individual de sus miembros?

¿Cómo es que una organización puede ser percibida por sus miembros como algo externa a ellos mismos?

Hemos encontrado a través del desarrollo teórico abordado algunas respuestas. Aquí profundizaremos estas preguntas y el desarrollo teórico mencionado en el campo organizacional.

¹ Smircich, L (1985) "Is the concept of culture a Paradigm for Understanding Organizations and Ourselves?" en *Organizations Culture*, Sage, citado por Gore, E; Dunlap, D., *op.cit.*, p 62

En síntesis, lo que intentamos es transferir los desarrollos teóricos en torno a la relación individuo-sociedad a la relación individuo- organización, planteo original del problema.

En primer lugar nos valdremos de dos valiosos esquemas teóricos enmarcados en la psicología de las organizaciones, Karl Weick (1936) y Etienne Wenger(1952).

Al presentar los mismos iremos señalando el estrecho enraizamiento de los conceptos que los autores presentan con las teorías psicosociológicas presentadas en el capítulo 1. Seguidamente nos introduciremos en el concepto de aprendizaje organizacional desarrollado por Chris Argyris y Donald Schön y las diferentes perspectivas que devienen de éste. Finalmente reflexionaremos sobre la dimensión de lo organizacional en la escuela y las posibilidades que brinda la teoría de la acción, aprendizaje organizacional, para la atención a la diversidad en la organización escolar.

Individuos, organización e identidad

Del mismo modo que ya no se concibe el sometimiento de los individuos a la sociedad como una realidad externa a ellos, tampoco se concibe a las organizaciones como entidades por encima de los individuos y enfrentadas a estos últimos. De lo que si se trata es de mostrar las influencias recíprocas, interacciones e influencias mutuas entre individuo y organización, del mismo modo que la sociología da cuenta del interaccionismo entre individuo y sociedad. Después de todo, las organizaciones no son otra cosa que el escenario actual donde se desarrolla la vida social.

Los estudios clásicos de la teoría de la administración han sostenido un concepto de organización racional (Taylor, Fayol) según el cual los individuos eran considerados meros vehículos de dicha racionalidad.

... "El principio de la separación entre la planificación y diseño del trabajo y de la ejecución del mismo, se ve normalmente como el más precioso y más trascendente elemento del método de Taylor para la dirección"... ... "Efectivamente apartó a los trabajadores, según una separación entre las manos y el cerebro"...²

Esto se evidencia en los orígenes mismos del concepto de organización, derivado del griego "organon", es decir, instrumento. Bajo esta concepción de organización entendida como dispositivo mecánico para alcanzar el logro de una meta o fin, los individuos jugaban un papel "pasivo" en el cual cualquier vestigio que aportara algo de "lo individual", "lo personal" sería entendido como una interferencia en el eficiente mecanismo, de la organización pensada como una máquina.

... "Los hombres no eran más que "manos" o "mano de obra", la fuerza o energía para impulsar la máquina organizacional"...³

² Morgan, G (1998) *Imágenes de la organización*. Alfaomega. México. p.21

³ *Ibidem* p.21

Los estudios que presentamos en este trabajo nos muestran la imposibilidad de ignorar hoy el papel activo que los individuos desempeñan como constructores de la micro-realidad que constituye el campo organizacional.

En el contexto actual, las organizaciones constituyen un ente configurador de identidad personal y social. La identidad de los individuos se constituye sobre la base de valores, pautas de comportamientos, actitudes y costumbres de las organizaciones de las que forman parte.

*... "Al subrayar las influencias que las organizaciones actuales ejercen sobre los individuos no se pretende defender la existencia de una especie de determinismo organizacional, sino de identificar los factores que procedentes de estos sistemas sociales condicionan en buena parte las experiencias de las personas a lo largo de sus vidas"...*⁴

Nos ubicamos en la línea de análisis microsociológico del que fuera precursor Simmel, y a partir del cual consideramos a los miembros de una organización como constructores de la realidad organizacional en la que participan.

*... "Los propios miembros de la organización a través de las interacciones que tienen lugar entre ellos, construyen la realidad organizacional interpretando los eventos a los que se enfrentan y otorgándoles un significado"...*⁵

Las organizaciones como campos de creación de sentido. El aporte de Karl Weick

*... "Para Weick(1995,2001), los miembros de una organización dan sentido retrospectivamente a lo vivido, poniéndolo en relación con un marco de referencia compartido a través de las interacciones entre ellos, interacciones que, a través del compromiso adquirido por los participantes, modifican y transforman los significados sociales de la experiencia"...*⁶

El proceso que arriba describe Alcover (2003) es el que Weick(1995) ya definiera como "sense making", creación de sentido.

En esta línea de análisis los conceptos de organizar y crear sentido se encuentran en relación estrecha.

*... "El actor comprende la organización a través de su propia actuación"..... "Los individuos utilizan palabras para lograr acciones, y el resultado de esas acciones les va permitiendo entender lo que sucede"...*⁷

Los miembros de una organización actúan y luego entienden lo que han hecho. Esta actuación se materializa a través de las palabras, las conversaciones entre los actores.

⁴ Gil Rodríguez,F; Alcover, C.M. (coords). (2003). *Introducción a la Psicología de las organizaciones*. Alianza Editorial, Madrid, p.87

⁵ Alcover, C.M. "Las organizaciones en las sociedades actuales ", cap. 3 en Gil Rodríguez y Alcover, *op.cit.p.89*

⁶ *Ibídem*, p. 90

⁷ Gore, E. (2003). *Conocimiento colectivo. La formación en el trabajo y la generación de capacidades colectivas*. Granica. Buenos Aires.

Weick ilustra este concepto con la siguiente pregunta: ¿Cómo quiere que sepa lo que he dicho si todavía no ví lo que he hecho?

Los individuos actúan y luego mirando lo que han hecho declaran la existencia de una realidad organizacional determinada. Actuar y declarar es lo que Weick sintetiza en el concepto de enactment.

Schultz (1967) hace referencia a este proceso de modo retrospectivo cuando habla de la “experiencia significativa vivida”. Para él las personas pueden conocer y comprender lo que están haciendo después de haberlo hecho, es decir cuando la actividad se ha convertido en acción, es la mirada reflexiva la que le brinda unidad de significado.

Esto también había sido señalado por Mead (1934) cuando sostenía que las personas tienen conciencia no de lo que están haciendo, sino de lo que han hecho.

Mead sostenía que en tanto la persona pueda constituirse en un objeto para sí, logrará la reflexión (“reacción demorada”) que permita realizar un análisis de la acción y de lo hablado para saber qué hemos dicho.

*...”Desde esta perspectiva se considera a las organizaciones como instantáneas de procesos continuos seleccionados y controlados por la conciencia y la atención de los participantes, conciencia y atención que también constituyen instantáneas de procesos cognitivos en curso a través de los cuales los miembros logran conocer sus entornos (Weick, 1979)”...*⁸

La perspectiva de Weick (1979) nos conduce a entender las organizaciones como campos de interacción comunicativa entre un grupo de personas que producen un cuerpo de pensamiento, o conjunto de prácticas de pensamientos.

El lenguaje, al igual que en la constitución del pensamiento individual, ocupa un lugar relevante en la construcción de la realidad organizacional, siendo el vehículo de la creación de sentido.

Pensamiento y lenguaje en la construcción de la realidad organizacional

También podemos definir la organización como “una red de conversaciones” (Flores, 1994) de manera similar a la de Walsh y Ungson⁹ quienes definieron la organización, como una red de significados intersubjetivos compartidos, sustentada a través del desarrollo y uso de un lenguaje común, e interacciones sociales cotidianas.

“Es posible describir una gama amplia de conversaciones que implican a su vez diversos diseños, donde los más “naturales” son aquel tipo que se organiza fundado en patrones culturales compartidos, lo que la vuelve conocida y predecible; habitual y natural. Estas conversaciones aportan seguridad y estabilidad al encuentro relacional; generando por su

⁸ Alcover, C.M. *op. cit.* p.90

⁹ Citado por Weick, K; K. Roberts; (1993) Collective Mind in Organizations: Heedful Interrelating on Flight Decks, Administrative Science Quarterly, p.38

función normatizadora, fuertes restricciones en la exploración de modos alternativos de conversación”¹⁰

Consideramos que este tipo de interacción social genera permanencia sobre lo contingente, y brinda una imagen dando consistencia a la organización. La repitencia y recursividad de determinados temas y estilos conversacionales van construyendo, con su permanencia, la identidad de las organizaciones.

Este marco, pone de relieve la dimensión socio-cognitiva de las organizaciones, en tanto producto de los procesos cognitivos conjuntos que llevan a cabo sus miembros, provocados por las interacciones. Estos procesos cognitivos conjuntos constituyen un tipo de pensamiento diferente al individual, que tradicionalmente ha estudiado la psicología cognitiva, y es el que se denomina pensamiento o conocimiento colectivo.

Este pensamiento o conocimiento colectivo, por un lado brinda un marco de referencia orientador de la acción y por otro constituye un elemento fundamental en el proceso de socialización organizacional, entendiéndose a este último como el proceso de integración de conductas e interpretación conjunta del entorno.

En las organizaciones las personas no son meros “actores” que desempeñan un papel que otros han definido. Como ya señalaran Berger y Luckmann (1967) si bien la realidad se define socialmente, las definiciones se encarnan en individuos concretos que son a su vez definidores de dicha realidad. Por lo que el comportamiento de las organizaciones no es independiente de las personas que las construyen y las dirigen.

...”En definitiva las organizaciones son productos del pensamiento y de la acción de sus miembros”...¹¹

O como señalara Morgan (1986) las organizaciones acaban siendo lo que piensan y dicen ser sus integrantes. En base a estas representaciones sociales de la realidad interna y externa a la organización, sus miembros toman decisiones y diseñan estrategias.

Las organizaciones no sólo sean creadoras de sus posibilidades de acción sino también de sus restricciones, sus obstáculos y hasta originadoras de sus propios problemas.

Las organizaciones y los individuos mantienen una bidireccionalidad constructiva(Alcover,2003).

Estas concepciones han logrado en los últimos años que la atención se haya desplazado desde el estudio de la organización (lo sólido, lo estable, lo ordenado) hacia el análisis de las personas organizando, es decir, hacia los procesos.

¹⁰ Fuks S. (1998): “Transformando las Conversaciones acerca de las Transformaciones”. Psykhe. Revista de la Escuela de Psicología. Facultad de Ciencias Sociales. Pontificia Universidad Católica de Chile. Vol. 7, nº2 pag 3-11.

¹¹ Gioia y Sims, 1986, citado por Gil Rodríguez,F; Alcover, C.M. (coords). (2003).en o.c.p123

Estudiar las organizaciones implica no sólo indagar en las reificaciones (producto) sino en la participación (proceso) a través de la cual éstas se construyen.

De este modo el objeto de estudio de la Psicología de las organizaciones se amplía, agregándose el análisis de las interacciones entre las personas y las organizaciones. En esta línea está surgiendo un enfoque, denominado “construcción social de las organizaciones”(Wilpert, 1995)¹² basado en el marco construccionista que referimos en este trabajo. Este nuevo enfoque intenta superar la visión conflictiva individuo-organización, no evitando el conflicto que implica la participación en un contexto diverso y complejo, sino entendiendo a éste como parte de la dinámica de las organizaciones, consideradas como sistemas abiertos, contruidos permanentemente por sus propios miembros.

Interacción humana y construcción de comunidades de prácticas. El aporte de Etienne Wenger

Para poder comprender más en profundidad cómo se construyen las organizaciones a través de la participación de los individuos, y a su vez como éstos se constituyen en este contexto, nos parece interesante incluir en este apartado los conceptos de Wenger en torno a este proceso, el cuál él explica a través del aprendizaje.

Consideramos que el concepto de aprendizaje de Wenger, como negociación de significados y construcción de la identidad contribuyen en gran medida a dar cuenta de la interacción social en términos de construcción de la realidad organizacional.

Según Wenger, hemos concebido erróneamente al aprendizaje, de manera individual, como resultado de la enseñanza de un experto y como algo que nos ocurría cuando éramos niños y jóvenes, en síntesis como un proceso formal institucionalizado y escindido de nuestra vida personal. El resultado de esto ha sido un aprendizaje irrelevante con poca o nula articulación con la práctica, que ha dejado en claro a los estudiantes que “estudiar es aburrido”, arduo y no todos estamos hechos para ello.

Contrariamente a esta concepción, Wenger sostiene que el aprendizaje es un proceso social que nos atraviesa indefectiblemente a todos, que rompe los muros de la escuela, incluso que la preexiste.

El aprendizaje es un proceso social propio de la naturaleza humana, es nuestra propia experiencia de participación en el mundo. Es un proceso natural tan inevitable como comer o dormir y sustentador de la vida como éstos. Este proceso no es una actividad separada de la vida misma. No es algo que hacemos cuando no hacemos otra cosa o que dejamos de hacer para realizar otra tarea.

¹² Citado por Gil, Rodríguez,F; Alcover, C.M. (coords). (2003).en o.c.

*...”El aprendizaje es un fenómeno fundamentalmente social que refleja nuestra propia naturaleza profundamente social como seres humanos”...*¹³

El aprendizaje nos pasa aunque no nos demos cuenta.

Wenger postula una teoría social del aprendizaje que de ningún modo sustituye a otras teorías, sino que señala una perspectiva relevante para entender este proceso, ya no en el restringido contexto escolar sino en el contexto amplio de la vida. Por cuanto conocer es una forma de participar en el mundo.

En *“Comunidades de práctica, aprendizaje, significado e identidad”* el autor analiza esta participación en el contexto de las organizaciones sociales, sean éstas académicas, laborales, políticas, religiosas o familiares.

Sostiene que en las organizaciones las personas se juntan en grupos, a los cuales denomina comunidades de práctica, y aprenden. Las personas participan de manera activa en las prácticas de estas comunidades sociales y construyen identidades en relación con dichas comunidades. Esta participación determina lo que somos.

Desde esta perspectiva, una organización comprende una constelación de comunidades de prácticas interconectadas. El conocimiento es creado, compartido, organizado, actualizado y transmitido dentro y entre estas comunidades.

Las comunidades de práctica se pueden concebir como historias compartidas de aprendizaje.

Para los individuos, el aprendizaje consiste en participar y contribuir a las prácticas de sus comunidades

Por otra parte Wenger señala que el aprendizaje no es un fenómeno que tenga lugar exclusivamente “dentro de la mente” del individuo sino que, por el contrario, la unidad de análisis apropiada es el individuo dentro de un contexto inter-individual. Cualquier desempeño individual remite a un desempeño colectivo en función del cual la contribución individual cobra sentido.

Si bien el aprendizaje está de manera constante en nuestra vida, claro está que existen momentos de intensificación que ponen al aprendizaje en primer plano.

En las organizaciones todos conformamos comunidades de prácticas como espacios compartidos de aprendizaje, donde colectivamente construimos significados e identidad.

La construcción de significado es un proceso de negociación. La negociación implica interacción, como ya lo anticipara Tarde, esta interacción es continua, gradual y supone un tipo de experiencia como la que caracterizara Dewey a través de un *“toma y daca”*, donde *“yo”* (James, Mead) hago algo a la cosa, mientras la cosa me hace algo a *“mi”*.

Retomando a Wenger, la identidad de las comunidades de práctica y de las personas se construye a través de la negociación de significados.

¹³ Wenger, E (1998) *Communities of Practice*. NY, Cambridge University Press. p 4

La negociación de significados envuelve dos procesos constitutivos: *participación* y *reificación*. La participación y reificación forman una dualidad.

Se entiende por participar, formar parte de una cosa, compartir. Se refiere al proceso de tomar parte y también a las relaciones con las otras personas que reflejan este proceso. Sugiere acción y conexión.

La participación es la experiencia social de vivir en el mundo desde el punto de vista de la afiliación a las comunidades sociales y de la intervención activa en empresas sociales.

Participación no es igual a armonía, ni colaboración, puede ser una participación de subordinación, de víctima, de oprimido, de victimario, de opresor.

La cosificación es el proceso de dar forma a nuestra experiencia produciendo objetos que plasman esta experiencia en una cosa. Cosificar significa convertir algo en cosa.

La cosificación puede hacer referencia tanto a un proceso como a un producto.

La cosificación como componente del significado es siempre algo incompleto, continuo, potencialmente enriquecedor y potencialmente engañoso.

La redacción de una ley, la escritura de un procedimiento, la fabricación de un instrumento o máquina, la producción de un sistema o software, la producción histórica, una leyenda, son ejemplos de cosificación. Es una comprensión que ha adquirido una forma. A su vez esta forma vuelve a entrar en participación cuando es usada o empleada.

La evolución de las comunidades implicará la participación de nuevos miembros, los cuales llevarán nuevos intereses e ideas a la comunidad.

Ahora bien, si en una comunidad de práctica predomina la participación, si la mayor parte de lo que importa se deja sin cosificar, no será difícil poder coordinar una acción.

Asimismo si predomina la cosificación, quedarán pocas oportunidades para compartir la experiencia, sacar a luz los supuestos divergentes y negociar los cursos de la acción.

Consideramos que el concepto de participación y cosificación, como una dualidad en el proceso de negociación de significados dentro de las comunidades de práctica, encuentra relación con el abordaje del "aprendizaje organizacional como un oxímoron" que plantea Weick (1996). Karl Weick sostiene que la relación entre aprendizaje y organización es incómoda por definición, ya que pone de manifiesto tensiones más que compatibilidades. En tanto aprender implica explorar, desordenar y organizar requiere ordenar y explotar.

*... "Los sistemas que se autodiseñan tienen tendencia a explorar; las burocracias tienen tendencia a explotar" ...*¹⁴

¹⁴ Weick, Karl E. and Frances Wesley, 'Organizational Learning: Affirming an Oximoron', in: Stewart R. Clegg et al. (ed.), Handbook of Organization Studies. London etc.: Sage Publications, 1996, p. 440-458.

Sin embargo ambas se requieren para que se produzca aprendizaje organizacional. Cualquiera de estas formas que excluya a la otra, no permitirá el desarrollo de la comunidad: o por verse paralizada ante el permanente desorden que implica aprender o por encontrarse enquistada en una acción rutinaria que no le permite abandonar el orden establecido en búsqueda de nuevas respuestas.

En términos de Wenger, una organización que pretenda desarrollarse deberá balancear estos dos procesos constitutivos: participación y cosificación, del mismo modo que Weick sugiere yuxtaponer aprender y organizar. En este sentido consideramos que el aprendizaje es una forma de participar en la organización y cosificar es una forma de organizar la misma.

Consideramos que los dos esquemas conceptuales referidos en este apartado, constituyen un valioso marco de referencia para revisar y analizar la relación individuo-sociedad en el marco de las organizaciones. En ellos encontramos supuestos teóricos enraizados en el interaccionismo simbólico y más aún en los orígenes del desarrollo teórico de la psicología social, que nos permiten comprender *en qué medida los individuos determinan la realidad organizacional y en qué medida las organizaciones determinan la identidad individual de sus miembros*

Coda

A modo de síntesis del corpus teórico hasta aquí desarrollado en el capítulo 1 y 2, en torno a la relación individuo-sociedad; individuo-organización, a continuación presentamos las siguientes afirmaciones:

- *La acción colectiva es una acción interindividual. O lo que es lo mismo, la acción individual lleva implícita la acción colectiva.*
- *Las organizaciones no son una realidad independiente de los individuos, la interacción entre éstos constituye la organización.*
- *Los problemas organizacionales no son ajenos a las conductas individuales de los miembros que componen una organización.*
- *Los desempeños organizacionales se construyen en base a las acciones siempre más o menos interconectadas de los desempeños individuales. O bien todo desempeño individual tiene una fuerte vinculación con los desempeños colectivos.*
- *Aún un espectador distante,(Argyris,1999b) participa a través de la observación del fenómeno organizacional, por lo que no es posible*

pensar a la organización como una entidad monolítica y un agente impersonal.

- *La conducta de los individuos debe ser vista como producto de la experiencia con la colectividad.*
- *La acción colectiva debe entenderse en el marco de las historias previas de los individuos que hoy componen la organización, y la historia de la organización misma, de la fueron parte o no los miembros actuales.*
- *Las conversaciones entre los individuos constituyen la trama donde se gesta la acción colectiva.*
- *Es posible comprender lo que ocurre dentro de las organizaciones a través de la articulación de las interacciones subjetivas de los individuos que forman parte de la misma, y el análisis de las estructuras objetivas que éstos producen, y de la cual son simultáneamente producto y productores.*
- *El desarrollo de las organizaciones depende de la calidad de las interacciones entre sus miembros.*
- *La interacción consciente es un derecho y un deber de la persona en la organización y posibilita tanto el desarrollo de la persona como el desarrollo y evolución de la organización misma.*
- *Apostar a la constitución de un colectivo consciente y reflexivo, implica alentar la individualidad en vez de inhibirla.*
- *El crecimiento colectivo genera crecimiento individual entre quienes lo integran y no así en viceversa.*
- *El diálogo es un instrumento para resguardar la subjetividad de los individuos y una estrategia para el desarrollo de la mente colectiva en las organizaciones.*

Entonces:

¿Cómo es que una organización puede ser percibida por sus miembros, como algo fuera de ellos mismos?

Nos resulta sumamente interesante el aporte de Wenger, 1998, al focalizar el concepto de aprendizaje como participación social en el mundo. Concepto sugerente para transferir al ámbito de las organizaciones y suponer que la percepción de la organización como algo externo a los individuos que la integran está señalando un problema de desintegración y desubjetivación en los sujetos.

Por lo antes expuesto entendemos que:

- ✓ participamos cuando hablamos y cuando callamos.
- ✓ participamos cuando atacamos y también cuando nos mostramos indefensos,
- ✓ participamos cuando buscamos espacios y cuando cedemos espacios a otros.

- ✓ participamos en cuanto estamos presentes en la relación interactiva con el otro, y aun cuando la ausencia se hace presente.

Del mismo modo en que es ineludible nuestra participación en el mundo, es ineludible nuestra participación en las organizaciones.

Desde el desarrollo teórico planteado entendemos que:

- ✓ *Lo que sucede, ocurre y acontece en la organización de la que formo parte, en alguna medida tiene que ver con algo de lo que yo hago.*
- ✓ *En los problemas colectivos de mi organización se encuentra involucrada en alguna medida mi acción individual.*
- ✓ *En cierto grado mi acción individual contribuye y fortalece la acción organizacional que paradójicamente yo desearía que cambie o que se conserve.*

Del aprendizaje individual al aprendizaje colectivo.

El alcance del concepto de aprendizaje ha dado un giro significativo en la segunda mitad del siglo pasado. Tradicionalmente este término, sostenido desde una concepción funcionalista de la sociedad (Durkheim, 1904) implicaba referirse de modo directo a la formación de las generaciones jóvenes (niños y púberes), a aquellos que debían prepararse para la actuación personal, social y profesional en un determinado contexto histórico.

Los estudios en torno al proceso de aprendizaje -Piaget y entre los más reconocidos- brindaron significativos aportes para dar cuenta del aprendizaje como un proceso psicológico inherente al desarrollo humano que continuaba a lo largo de la vida adulta. Sin embargo, la repercusión social de los mismos tuvo mayor impacto en tanto explicación del aprendizaje en los primeros años de vida del niño, produciéndose una restringida lectura de tan valiosos estudios.

El cambio significativo en el alcance del concepto de aprendizaje se produce con el reconocimiento social de la importancia de este proceso durante la vida adulta (educación permanente) en el contexto organizativo, debido a que es en el contexto organizativo en el que se desarrolla en la actualidad la mayor parte de la vida. Esta realidad social fue caracterizada por Druker en la década del '50 como sociedad de organizaciones (Druker, 1957), concepto actualmente revalorizado ante el reconocimiento del creciente papel de las organizaciones por sobre los límites del Estado-Nación. (Druker y Reich, 1993)

Dentro de este marco, al que se integran los enfoques sociológicos que hemos tratado en el capítulo 1 y retomado en este, debemos abandonar la idea de

aprendizajes individuales que interactúan en un determinado contexto, social u organizacional. Teniendo en cuenta que todo proceso de aprendizaje tiene una profunda raíz social, debemos hablar de aprendizaje colectivo.

... "Llamaremos aprendizaje colectivo al proceso amplio -planeado o no- de generación de conocimientos, que lleva a la adquisición de nuevos desempeños compartidos y disponibles para ser puestos en acción"...(Gore, 2003:23)

La definición que nos proporciona Gore nos da cuenta de un proceso que fluye independientemente de las voluntades e intenciones explícitas de los *individuos-colectivos* que participan en dicho proceso. En este sentido el concepto de aprendizaje perdería su connotación implícita positiva, donde se supone que aprender es siempre benéfico, para entender que en las organizaciones se aprende también a callar, omitir, esconder, en términos de Argyris,(1999) *rutinas defensivas* que *"protegen a los individuos, los grupos, los intergrupos y las organizaciones de sufrir situaciones incómodas o peligrosas y, al mismo tiempo, impide a los actores identificar y reducir las causas de tales situaciones"*

El aprendizaje colectivo se aloja en un espacio interindividual, reticular, al cual los individuos contribuyen con sus significados compartidos acerca de lo que debe ser la organización (*teorías declaradas*) y de lo que ocurre en la misma. (*teorías en uso*).

El aprendizaje colectivo trasciende la mente individual como espacio donde se da este proceso, para enfocar la cuestión en el reconocimiento de un nuevo espacio donde se produce el aprendizaje, *la mente grupal según Wegner y sus colaboradores (Giuliano, Hertel 1985; Wegner, 1987; Erber, Aymond 1991), o como lo definen Weick, Wesley, Robert (1993) la mente colectiva. (Weick, Robert, 1993: 3)*

"La mente colectiva puede ser mejor descripta como un método que como un contenido, como una estructuración que como una estructura, como un conectar que como conexiones. Las interrelaciones no están dadas sino que son construidas y reconstruidas continuamente por los individuos a través de las actividades continuas de contribuir, representar y subordinar. Aunque estas actividades son realizadas por individuos, su referente es un campo socialmente estructurado". (Weick, 1993)

En el concepto de mente colectiva que nos proporciona Weick, la inteligencia de un grupo es de un orden diferente a la de un individuo, y se materializa en las acciones interrelacionada entre éstos.

Según Ryle (1949)¹⁵ la mente es una disposición a actuar ajustadamente.

¹⁵ Citado por Gore, 2003:234

Estamos haciendo referencia a un fenómeno transindividual, donde las acciones aisladas de cada miembro carecen de sentido, sólo lo cobran dentro del campo de las interrelaciones que lo conforman.(Gore, 2003)

Un desempeño adecuado, desarrollado y complejo necesita un alto nivel de ajuste en las interrelaciones que constituyen la mente colectiva. Esta solo podrá darse en un contexto organizativo abierto al aprendizaje.

El conocimiento que deviene de este tipo de aprendizaje, generalmente no es explícito y fácilmente enunciado. Contrariamente al aprendizaje de tipo académico- escolar, es un conocimiento tácito, que se encuentra entramado en la acción colectiva.

..."El conocimiento no es, por lo tanto, un conjunto de enunciados explícitos y descontextualizados que puede operar bajo la forma de instrucciones, sino el producto de una red de interacciones basada en patrones profundos e intangibles, y en una gramática de reglas no siempre explícitas"...(Gore,2003:232)

Este enfoque señala la necesidad de comprender el comportamiento en las organizaciones a través de la coordinación de las acciones de sus miembros.

A tales efectos el concepto de aprendizaje individual resulta limitado para comprender las contradicciones entre lo que las personas saben (individualmente)y lo que las personas pueden hacer juntas (colectivamente).

Aprendizaje organizacional

En los 50-60 H. Chester Barnard, A. Simon, J.G. March, realizan desde diferentes escuelas teóricas, un significativo aporte que constituye el comienzo de un estudio sistemático del Comportamiento Organizacional. Un ejemplo de ello lo es la definición de Simon de la organización como un "sistema cooperativo racional" tal como se desprende de su libro *"El comportamiento administrativo. Estudio de los procesos decisorios en la organización administrativa"(1947)*. Si bien en esta obra no se introduce explícitamente el concepto de aprendizaje organizacional en esta etapa, claramente se deja entrever a partir de la definición que realizan de una teoría de la personalidad, la dinámica interpersonal y los comportamientos de grupos, intergrupos y organizacional. Ya a finales de los 80', Chris Argyris y Donald Schön, (1978) dan cuenta del proceso de aprendizaje colectivo que venimos desarrollando, construyendo un importante desarrollo teórico en torno al concepto de *aprendizaje organizacional*.

El concepto de aprendizaje organizacional adquiere mayor relevancia aún, si consideramos que en este contexto socioeconómico, el desarrollo del conocimiento y la capacidad de aprender se han convertido en un insumo indispensable para la producción, en un ambiente organizativo paradójico donde pareciera que lo único permanente es el cambio.

Durante más de dos décadas se han producido, en torno a este prolífero concepto, numerosos trabajos, prácticas y enfoques teóricos -metodológicos que el mismo Argyris (2002) se ha dedicado a relevar y analizar.

Dejamos para más adelante, la conceptualización que los autores realizan del mismo.

Dos perspectivas que reúnen diferentes enfoques del aprendizaje organizacional

“Para los distinguidos científicos sociales que rechazaron la idea cuando la publicamos por primera vez a principios de los años '70, el aprendizaje organizacional parecía percibirse como la personificación hegeliana casi mística de la colectividad. Seguramente, ellos creyeron que sólo puede decirse que son los individuos quienes aprenden, al igual que piensan, razonan, o sostienen opiniones. A ellos les parecía paradójico, si no perverso, atribuir el aprendizaje a las organizaciones(Argyris,1997:4)”

Argyris (2001) realiza un análisis de la bibliografía producida durante dos décadas, en torno al concepto de aprendizaje organizacional. En dicho análisis reconoce dos grandes perspectivas, una denominada prescriptiva y la otra, especializada. La primera se focaliza en la práctica de la organización que aprende sostenida especialmente por los consultores. La segunda, producida por los académicos, se muestra desconfiada de las posibilidades siempre benéficas del aprendizaje en las organizaciones. Asimismo en cada una de ellas podemos encontrar diferentes enfoques y abordajes metodológicos. Según Argyris, (2001:1) *“las dos tienen diferentes impulsos, atraen a diferentes auditorios y emplean diferentes formas de lenguaje”*. La perspectiva prescriptiva corresponde a aquellos enfoques relacionados con el mejoramiento continuo, la adquisición de competencias, el planeamiento estratégico, la implementación de cambio organizacional, aprovechamiento del potencial humano para experimentar, adaptar e innovar en las organizaciones. La idea central de estos enfoques, es constituir al proceso de aprendizaje en un eje indispensable e indiscutible de la cultura organizacional, proporcionando prescripciones técnicas para desarrollar estructuras organizacionales planas y descentralizadas donde el proceso de aprendizaje se constituya en el motor de cambio y desarrollo organizacional. Argyris (2001:9) sostiene que esta perspectiva *“ignora las dificultades analíticas planteadas por la idea misma del aprendizaje organizacional”*, en tanto se focaliza en los aspectos benéficos del aprendizaje organizacional descuidando los obstáculos para llevar a cabo este proceso. Obstáculos relacionados con rutinas defensivas, juegos de poder y control (Argyris 1993), en síntesis, cuerpos normativos jurídicos-culturales donde ideas, valores y leyes determinan la forma del intercambio social. (Lourau y Lapassade 1977).

La perspectiva especializada se replantea qué significa el aprendizaje organizacional, cómo es posible que este ocurra realmente. Su reticencia plantea tres cuestiones. La

primera considera que el aprendizaje es paradójico, contradictorio y carece de significado. La segunda si bien lo acepta como un concepto teórico significativo, sospecha que este pueda darse siempre de manera benéfica para los actores implicados, poniendo en cuestión los intereses y objetivos de quienes lo promueven, y preguntándose quiénes son realmente los beneficiarios. Y por último, la tercera, en estrecha relación con la segunda, considera a las organizaciones como sistemas políticos atravesados ideológicamente y con pocas posibilidades de llevar a cabo acciones coherentes, eficaces y válidas para aprender en forma productiva. Dentro de la perspectiva especializada y en la cual, como investigadores nos sentimos representados, deseáramos detenernos a analizar la primer cuestión que considera al aprendizaje organizacional una paradoja conceptual.

El aprendizaje organizacional como paradoja conceptual

Weick y Westley (1996) sostienen que organizar y aprender, son procesos esencialmente antitéticos. Consideran al “aprendizaje organizacional” como una expresión paradójica a la que denominan un oxímoron. En tanto “Organizar” significa reducir la variedad, y “Aprender” implica incrementar la variedad.

“La relación entre aprendizaje y organización es incómoda por definición, pone de manifiesto tensiones más que compatibilidades. Tal tensión está representada en la literatura como una elección entre dos formas estructurales. Algunas formas son particularmente buenas para adaptarse al entorno cambiante. Otras formas están dedicadas a la búsqueda de la eficiencia a través de una mecánica división del trabajo, una cadena de mandos rígida, racionalidad técnica y otras cualidades que permiten reprimir u olvidar características del entorno confusas o contradictorias. Esta dicotomía sugiere que mientras los sistemas que se autodiseñan aprenden, las burocracias organizan.” (Weick y Westley 1996:440-458)

Según March (1991), aprender y organizar son dos formas de orden diferente. Aprender implica explorar, organizar explotar. Ambas son necesarias, y el reto se encuentra en articularlas, alcanzando un equilibrio entre ellas. El desequilibrio implica el entumecimiento de la estructura organizacional y su imposibilidad de desarrollo y cambio.

El aprendizaje organizacional debe considerar tanto conductas basadas en rutinas como conductas disruptivas de éstas, para responder adaptativa y creativamente en su contexto.

“El punto óptimo consiste en yuxtaponer orden y desorden simultáneamente”...” “Afirmar el oxímoron del aprendizaje organizacional es mantener el organizar y el aprendizaje juntos a pesar de que parezcan empujar hacia direcciones opuestas”... (Weick y Westley 1996)

Este punto óptimo representaría en Argyris y Schon (1977), la intersección entre lo que ellos denominan *aprendizaje de circuito simple* (explotación, adaptación, evolución) y *aprendizaje de circuito doble* (descubrimiento, exploración, ruptura, revolución).

El aprendizaje organizacional según Chris Argyris y Donald Schön

En el esquema conceptual de Argyris y Schön el aprendizaje de circuito simple se produce cuando los miembros de una organización responden cooperativamente a los cambios en el contexto interno y externo de la misma, detectando errores que pueden corregir, evaluando y generalizando los resultados mientras mantienen los rasgos centrales de la teoría al uso. Este tipo de aprendizaje permite mantener sin cambio las normas de la organización. El segundo tipo, aprendizaje de lazo doble, es capaz de cuestionarse a sí mismo como sistema de aprendizaje, es un proceso de indagación acerca de la detección y corrección de errores basados en la incongruencia entre las teorías declaradas y las teorías en uso. Este es un proceso dinámico y de cambio, tendiente a la transformación del status quo de la organización.

Argyris y Schön sostienen que en las organizaciones existen dos tipos de teorías. Una de ellas es la llamada *teoría declarada u oficial* y la otra *teoría en uso*. La primera la constituyen las reglas explícitas de la organización que suele materializarse en reglamentos y organigramas. Mientras que la otra, es aquella que puede deducirse a partir de la observación de lo que realmente se hace, es decir de la acción. Suelen existir incongruencias entre ambos tipos. Disminuir esta distancia, buscando la coherencia entre ambas, es el cometido del aprendizaje organizacional.

“El aprendizaje organizacional tiene lugar cuando los individuos dentro de una organización experimentan una situación problemática e investigan dentro de ella en nombre de la organización”.....”Con el fin de convertirse en organizacional, el aprendizaje que resulta de la indagación debe incorporarse a las imágenes de la organización retenidas en las mentes de sus miembros y/o en los elementos epistemológicos (los mapas, la memoria, los programas) en el entorno organizacional”...(Argyris, 2001)

Cuando los individuos en la organización experimentan un proceso de investigación organizacional, recorren un camino donde articulan el pensamiento con la acción. Este camino, posibilitado por la investigación, es el proceso del aprendizaje organizacional.

Al finalizar este apartado podemos advertir más claramente las diferencias entre aprendizaje individual, aprendizaje colectivo y aprendizaje organizacional.

El aprendizaje entendido como un proceso de reestructuración y negociación de significados bien puede constituir la adquisición de conocimientos, habilidades, capacidades y desempeños individuales o colectivos. Cuando nos referimos al *aprendizaje colectivo* aludimos, no al aprendizaje individual de conjunto de personas, sino a la *construcción y transmisión de capacidades colectivas* (Gore, 2003) que se alojan en un espacio transindividual al que hemos referido a través del concepto de mente colectiva. Este tipo de aprendizaje que se produce en el contexto organizacional, ocurre independientemente de que lo planeemos.

Comentario [C1]: buscar

Cuando nos referimos al proceso de *aprendizaje organizacional*, señalamos un proceso consciente y sistemático que lleva a cabo un colectivo, dentro de una organización. Este proceso consiste en la indagación de la brecha entre las teorías declaradas y las teorías en uso, en vista a ajustar objetivos y resultados esperados.

Cuatro elementos constitutivos del aprendizaje organizacional

Podemos señalar al menos cuatro elementos constitutivos del concepto de aprendizaje organizacional que debemos considerar al emprender un proceso de indagación que nos permita conocer, comprender y transformar la realidad organizacional. A continuación mencionaremos y desarrollaremos cada uno de ellos.

1- La mera información no es en sí misma conocimiento

Para una mayor comprensión de la relación entre información y conocimiento, creemos útil diferenciar conceptualmente, dato de información e información de conocimiento.

Datos, información y conocimiento conforman diversos niveles de acercamiento a la realidad, el dato es el soporte necesario pero no suficiente para la construcción de conocimientos.

El dato significa lo dado por la realidad, la información implica un nivel superior de elaboración del dato, por el cual se habla de grupos o sistemas de información, como conjunto de datos que devienen en información luego de un determinado tratamiento.

La información por sí misma no constituye un conocimiento en tanto elaboración conceptual. La elaboración conceptual implica poner en relación la información con teorías que le otorgan sentido.

La construcción de conocimiento tanto desde el punto de vista de aprendizaje individual de los sujetos, como desde el aprendizaje colectivo en las organizaciones como así también desde la construcción científica, como ya lo hemos señalado en las teorías arriba desarrolladas, implica un conjunto de operaciones, transformaciones, reflexiones, comprobaciones que se realizan sobre la información obtenida para extraer significados que devendrán en conocimientos.

La construcción de conocimiento implica la generación de principios organizadores (teorías) que permitan vincular datos e información y darles sentido.

Comúnmente en las organizaciones encontramos pilas de datos y gran caudal de información. En las instituciones educativas ejemplo de esto son, los registros que llenan los docentes, las planillas de estadísticas solicitadas por los ministerios, los censos anuales de la población escolar .

Ahora bien, esto no implica que dichos datos y/o información, esta última en caso que se procesen, sean productoras de conocimientos. El conocimiento no se generará en

tanto no sean capaces de reconocerse en dicha información como parte de la acción organizacional en la cual se hallan involucrados y desde allí posibilitar un espacio de aprendizaje que revise las teorías en uso que producen resultados alejados de los esperados.

Esta diferenciación entre información y conocimiento es clave para un abordaje de la realidad social, que no se contenta con brindar un marco descriptivo y explicativo de la misma, sino que intenta comprenderla para transformarla.

Por lo que hablaremos de aprendizaje organizacional en tanto se lleve a cabo un proceso reflexivo en torno a la información disponible (devenida en conocimiento) que sea capaz de producir un cambio en la acción organizacional.

2- La acción precede al conocimiento.

El conocimiento no es una parte o algo dentro de una organización, sino un producto de la actividad de la organización misma.

El conocimiento de una organización puede ser descrito a través de un mapa (Argyris, 1999) que grafique la relación estructural entre los elementos.

El enunciado que intentamos describir en este punto se enmarca en el desarrollo teórico de la teoría de la acción. La misma *“es el producto de una construcción colectiva, de una compleja interacción entre los modelos individuales de aprendizaje y el mundo de la conducta organizacional. Las organizaciones son el lugar donde esas interacciones ocurren. El aprendizaje se define en tanto para el individuo como para las organizaciones, como una corrección de la “teoría de la acción” (Gore 2003).* Este proceso de aprendizaje a través de la reflexión sobre la acción produce conocimiento. Por lo que reafirmamos el postulado de este punto, la acción precede al conocimiento. Aquí consideramos más que ilustrativo citar la frase de Karl Weick, *“How can I know what I think until I see what I say? ¿Cómo puedo saber lo que pienso, antes de ver lo que digo?”*. Es en este sentido que Weick considera que la conversación como acción organizacional, es la ocasión para definir y articular la cognición, es decir el conocimiento. Subyace en estas ideas fuertemente, la concepción de la realidad como producto de la construcción social.

Ahora bien, así como no todo aprendizaje individual se convierte en aprendizaje organizacional, no toda acción organizacional produce conocimiento. Para que a la acción organizacional prosiga el conocimiento, será necesario un proceso colectivo mediante el cual se detecten errores en la acción, aquellos que no permiten lograr las expectativas deseadas. A este proceso es que llamamos *aprendizaje organizacional*.

Si bien puede existir una variada gama de comportamientos organizacionales, no hay organizaciones neutrales ante estos procesos. Por lo cual podemos decir que en este

sentido existen dos grandes tipos, aquellas que propician y aquellas que evitan que sus miembros emprendan búsquedas conjuntas para revisar las teorías en uso.

3- El conocimiento es a la vez insumo y producto

Este tercer elemento refiere a entender al conocimiento no sólo como insumo que requiere la organización para su funcionamiento, sino además como producto de la acción de ésta.

Entendemos que en el contexto actual no alcanza el conocimiento experto y específico que hemos aprendido en nuestra formación profesional para actuar de manera efectiva en las organizaciones. Como así tampoco es suficiente la capacitación a modo de “actualización” y perfeccionamiento”, mejorar el conocimiento que poseo.

“Hay que aprender las organizaciones, aprender en las organizaciones y aprender el aprendizaje de las organizaciones. Nuestra sociedad está mediatizada por grandes organizaciones, capaces de crear sus propios contextos, diferentes de los puramente geográficos o tradicionalmente históricos tal como estos son enseñados en la escuela. Si todavía es un ideal válido para la educación formar individuos autónomos, entender el contexto de las organizaciones es una parte esencial del currículo” (Gore,1988)

Este esfuerzo de explicación y comprensión de la acción organizacional y su contexto, es lo que le permite a la organización generar conocimiento sobre sí misma. Es aquí cuando hablamos del conocimiento como producto de la organización. Ahora bien este conocimiento propio conjuntamente con otros externos a ella se constituirán en insumo para su funcionamiento.

La acción efectiva en las organizaciones requiere hoy como lo señala arriba Gore(1998) que aprendamos de ellas mismas. Si bien el conocimiento profesional previo nos permite acercarnos a ellas y desarrollar un determinado puesto o función, para producir los cambios deseados en la acción organizacional será necesario describir, explicar y comprender en profundidad la misma, para lo cual la generación de aprendizaje colectivo se constituye en una esencial herramienta.

Este proceso de gestión del conocimiento existente y generación de nuevo conocimiento será posible a través de un proceso de aprendizaje organizacional.

4- Las organizaciones no constituyen un conjunto de personas, sino una interacción de comunidades de prácticas establecidas.

Finalmente el cuarto aspecto considera que la organización no es igual a una suma de personas sino que es la resultante de la interacción de diferentes “comunidades de práctica” (Wenger,2001)

Tradicionalmente hemos definido a las organizaciones como un conjunto de personas congregadas en torno a un fin común. Esta concepción racional de la organización suponía la construcción de un diseño apriori de una estructura organizacional en torno a la cual se alineaban un grupo de personas.

Desde esta mirada se entiende que las organizaciones son el producto de las interacciones que se producen en su seno, mas que la concreción racional apriori de un diseño.

Desde la concepción que aquí se plantea las organizaciones son campos de interacción de los individuos que las componen, lo que no invalida el diseño en sí mismo, sino que prioriza reconocer a través de un mapa de la acción (Argyris, 1999) las particularidades del territorio organizacional de cual se trate, es decir la organización que hay, la organizaciones que tenemos, aquella con la cual contamos.

Esta cartografía del comportamiento organizacional posibilita una planeación más ajustada del diseño, basada en la corrección de los errores detectados que inhiben la acción deseada y efectiva(diseño).

Según Argyris(1999), las organizaciones requieren *de “una acción cada vez más concertada y de cooperación con un compromiso interno de largo plazo interiorizado por todos los involucrados”*¹⁶.

Para que esto sea posible continúa Argyris, será necesario que los individuos se hallen dispuestos a manifestar sus propias visiones de los problemas, sean capaces de formar grupos que potencien las contribuciones particulares valorando la articulación e integración en proyectos conjuntos. Crear estas condiciones desde un diseño organizacional, no teniendo en cuenta el mapa actual de la situación organizacional real, puede ser entendido como una utopía irrealizable. Estas nuevas condiciones deben entenderse como un logro a alcanzar, teniendo en cuenta que en el campo de interacción actual, el comportamiento organizacional dista en gran medida de estas características.

La estructura piramidal actual alienta a la recompensa individual de las contribuciones personales, la desconfianza entre pares, la dependencia de la autoridad, el bajo compromiso para asumir riesgos, entre otras, construyendo un campo de interacción donde la entidad del “colectivo” pareciera aún no encontrar tierra fértil. Deberíamos entender que este diseño lejos de conducirnos a una acción más “segura” y “efectiva”, no nos permite resolver los problemas y conflictos, integrando lo mejor de cada punto de vista, y consecuentemente agregando valor a nuestros procesos y productos.

¹⁶ Argyris, C(1999). Sobre el aprendizaje organizacional, Oxford University Press. México.

En esta interacción de comunidades de práctica es que se desarrolla el aprendizaje, el que es definido por Wenger(1998) como *un proceso de participación* a través del cual cada uno de nosotros *contribuimos a la construcción del mundo social*, en este caso que nos interesa a nosotros, la organización. Esta interacción a través de la participación en la organización podrá devenir en aprendizaje organizacional, en tanto posibilite la corrección del curso de la acción deseada.

La dimensión de lo organizacional en la escuela

La escuela es una organización que se encuentra estructurada desde la lógica del aula. Cuando los docentes hacen referencia a su práctica, generalmente se refieren a la práctica áulica. (Perlo, 1998).

Desde la formación docente de grado, el perfil del egresado pone su énfasis de en una dimensión individual del puesto: el aula y los procesos de enseñanza y aprendizaje que en su encierro ocurren.

La asignatura *Organización y administración escolar* tradicionalmente ha tenido poco peso en el currículum de la formación docente. Por otra parte sus contenidos han estado centrados en aspectos formales de la organización (burocracia) dejando de lado la dinámica de los procesos internos no formales, fuera de organigrama, que realmente suceden en ella. Asimismo en algunos casos la banalidad de algunos contenidos: luminosidad del salón de clases, llenado del registro áulico, estudio del digesto escolar, han desprestigiado aún más este relevante campo del conocimiento, donde el estudio de la acción colectiva que allí se trama, es de fundamental importancia para comprender y transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje que sin duda trascienden el ámbito del aula.

Desde la práctica, las organizaciones escolares no tienen previsto tiempo y espacio formal para prestar atención a la acción colectiva. El intercambio, la interacción entre pares, la co-operación, entendida esta última como la participación conjunta y sistemática en la acción colectiva, es una dimensión aún descuidada. (Perlo, 1998; Sagastizábal, Perlo, 2002).

En la estructura escolar, la tarea de enseñar y aprender es individual y solitaria.

No ignoramos que en las instituciones educativas se realizan importantes esfuerzos personales para realizar tareas conjuntas (planificaciones por grados paralelos, por ciclos, integración de áreas especiales), en la mayoría realizadas en tiempos y espacios que exceden el contrato laboral. Lo que nos interesa señalar es la ausencia de previsión de tiempo y espacio para el diseño y evaluación de la organización escolar. De este modo la tarea docente queda reducida al enseñar en el aula a un grupo de alumnos,

escindida de la posibilidad de reflexión y acción dentro del contexto organizacional donde se desarrolla dicha tarea.

Con anterioridad a la Ley Federal de Educación, en diferentes jurisdicciones se implementaron distintas reformas que intentaban crear espacios para el desarrollo organizacional, *“horas interdisciplinarias, extra-clase, de integración”*. (Perlo, 1998). Ahora bien, estos espacios no estaban enmarcados en un proyecto institucional donde el intercambio y la interacción cobraran sentido. Muy posteriores fueron los proyectos educativos institucionales (PEI) y proyectos curriculares institucionales (PCI) donde la concepción de revisión, autoevaluación, cambio y nuevo diseño de la institución escolar, otorgaba un nuevo marco a los espacios de intercambio e interacción de los actores en la organización. Sin embargo para la elaboración e implementación de estos proyectos no hubo y no hay en la actualidad espacios y tiempos concedidos, es más para “conversar” en torno ellos, es preciso la suspensión del servicio educativo¹⁷. (suspensión de clases).

Por otra parte, desde el discurso pedagógico, (académico-universitario) tradicionalmente se ha puesto énfasis en una perspectiva institucionalista que pone el acento en las relaciones de poder existentes que atraviesan las estructuras organizacionales.

No referimos a los análisis de los aparatos ideológicos (Althusser 1, 1974) y las estructuras de poder (Marx 2, 1859-1867, Foucault 3, 1971) que operan en el seno de toda sociedad y que condicionan en gran medida la vida social y el comportamiento organizacional. (lo instituido)

Si bien entendemos que las prácticas microsociales, forman parte de prácticas sociales más amplias que son producto de la historia, también consideramos que las primeras no cumplen una simple tarea de reproducción del sistema social, sino que a su vez son capaces de generar historia. Reconocemos prácticas sociales fuertemente condicionadas por un marco histórico- político, y simultáneamente con la libertad y capacidad de engendrar nuevos productos, percepciones, expresiones y acciones entre los individuos que las llevan a cabo “cara a cara”, (Goffman, 1959) en un quehacer cotidiano.

Reconocer un marco de comprensión desde las teorías de la organización, no significa ignorar la configuración del poder proveniente de la estructura macropolítica y social, sino reconocer otro orden de configuración del mismo que se da en el interior de las organizaciones, y que si bien está íntimamente ligado al primero, tiene su propia lógica y no se corresponde de manera lineal con aquel.

Es aquí donde cobran sentido las lecturas organizacionales de las acciones colectivas.

¹⁷ Nos referimos a la modalidad implementada en la Pcia de Santa Fe, jurisdicción en las que realizamos nuestras investigaciones.

Las organizaciones no son independientes de las personas que las construyen y que las dirigen. En definitiva las organizaciones son tanto producto de una estructura sociopolítica, como producto del pensamiento y la acción de sus miembros particulares. La no consideración de esta perspectiva en el discurso pedagógico, no nos ha permitido comprender en profundidad lo que realmente ocurre en las organizaciones.

Por lo arriba expresado consideramos que existe un importante descuido, tanto en la teoría como en la práctica pedagógica, de la perspectiva organizacional de la escuela (Sagastizábal, Perlo, 2002)

Prestar atención a la dimensión organizacional de la escuela tiene sentido, si entendemos que *“una manera determinada manera de organizar encierra, oculta implícita o explícitamente, unos aprendizajes de gran importancia”* (Santos Guerra: 1994)

A las instituciones educativas les resulta difícil aún mirarse a sí mismas como organizaciones. La influencia del discurso de la ciencia de la acción, es muy reciente en el discurso pedagógico. (Gore, Dunlap, 1988; Santos Guerra, 1994; López Yáñez, 2003)

...“El estudio de la organización educativa ha cobrado gran importancia en los últimos años. De ser sirvienta de la didáctica ha pasado a convertirse en protagonista en el análisis en la escuela”...(Santos Guerra:2000)

La perspectiva organizacional permite buscar nuevos significados, nuevas soluciones desde adentro de la escuela, para resolver los nuevos problemas que atañen hoy al fenómeno educativo, y que lógicamente difieren en gran medida de aquellos problemas para los cuales la institución escolar fue fundada.

Esta perspectiva no es ajena a los desarrollos de la pedagogía crítica (Habermas:1971; Carr y Kemmis:1998) que a fines del siglo pasado, comenzaron a entender la escuela como espacio de reconstrucción social.

Teorías declaradas y teorías en uso en la práctica escolar

La institución escolar como organización centrada en la reconstrucción del conocimiento y el aprendizaje no puede prescindir de poner atención al conocimiento sobre sí misma y a su propia aprendizaje. (Sagastizábal, Perlo, 2002)

Consideramos que los desarrollos de la ciencia de la acción, constituyen potentes removedores de las teorías en uso que guían nuestras prácticas.

En la introducción de esta parte, expresábamos que en nuestra experiencia de capacitación docente, lográbamos modificar las teorías declaradas (discurso docente), pero encontrábamos serias dificultades para corregir las *teorías en uso*. En síntesis, era

Comentario [M2]:
Mencionar hacia una didáctica,
el tema del cambio del
discurso

posible a través de dicho modelo producir aprendizajes de circuito simple y no así aprendizajes de circuito doble (Argyris, 1999).¹⁸

Claro está que en las organizaciones se aprende, tanto aquello que se debe decir, (*teorías declaradas*) como aquello que se puede hacer. (*teorías en uso*)

A continuación y a modo de ejemplo presentamos un conjunto de teorías declaradas y teorías en uso que hemos elaborado con la colaboración de los docentes¹⁹, a partir de la observación de la acción colectiva, en las instituciones educativas.

Presentamos dos listados donde en primer lugar, señalamos la teoría declarada identificada con una letra mayúscula, la que encontrará su correspondiente teoría en uso, en un segundo listado indicada con la misma letra en tipo minúscula.

Teorías declaradas:

- A. Se deben enseñar contenidos significativos contextualizados para cada grupo de alumnos.
- B. Los contenidos deben ser enseñados como problemas de las ciencias y del contexto social donde éstos emergen.
- C. Se debe atender a la diversidad cultural del alumno, tomando como punto de partida para el aprendizaje el capital producido en su grupo de origen.
- D. El ritmo del aprendizaje debe adecuarse a las necesidades de los alumnos.
- E. Cada alumno tiene un ritmo de aprendizaje diferente y esta diversidad no solo debe ser tomada en cuenta, sino además vista como una ventaja para el enriquecimiento del aprendizaje de la clase. Cada alumno es un ser único e irrepetible y esto constituye un valor en el proceso de aprendizaje.
- F. Las planificaciones deben adecuarse a cada grupo en cuanto a contenidos, actividades, recursos y evaluación.
- G. Los alumnos deben aprender en un clima de libertad.
- H. Las actividades de aprendizaje deben basarse en situaciones lúdicas.
- I. El aprendizaje debe basarse en la creatividad.
- J. Lo que se aprende en la escuela debe servirle al alumno para la vida.
- K. Los recursos deben ser creativos, variados, significativos, extraídos de la cotidianeidad, de la vida misma de los alumnos.
- L. Las nuevas tecnologías como el uso de software educativos e internet, deben ser llevadas al aula con habilidad didáctica.

¹⁸ ARGYRIS, CH, (1999) Conocimiento para la acción. Barcelona: Granica.

¹⁹ Especial agradecimiento a la Prof. Adriana Perlo, quien colaboró en la construcción de este listado.

- M. El docente debe poseer la suficiente habilidad para transformar en recurso todo lo que esté a su alcance y al alcance de los alumnos.
- N. Existen tres tipos de evaluación: diagnóstica, en proceso, sumativa, la calificación del alumno debe ser producto del análisis de estos tres tipos.

Teoría en uso:

- a. Los alumnos deben aprender los contenidos preescritos en el currículum oficial.
- b. Los contenidos desarrollados se organizan en torno a una asignatura específica.
- c. Los alumnos aprenden partiendo de la cultura social dominante que propone la escuela.
- d. Los aprendizajes son dosificados gradualmente por el docente en concordancia con el currículum preescrito.
- e. Los alumnos que no se ajustan al ritmo común de la clase dificultan el proceso de aprendizaje del grupo. La heterogenidad de los alumnos obstaculiza las situaciones didácticas que presenta el docente para un alumno “promedio o tipo”.
- f. El docente que trabaja por áreas con cursos paralelos, posee una sola planificación para dos o más grupos.
- g. Los alumnos aprenden cuando están sentados, callados y quietos.
- h. El juego en el aula generalmente dispersa la atención y reduce los tiempos de aprendizaje.
- i. El aprendizaje se basa en la copia, ejercitación y repetición de los conceptos impartidos por el docente.
- j. Lo que se aprende en la escuela le sirve al alumno para promover al grado/año superior y también para la vida.
- k. Los recursos variados y el aporte “excesivo” de los alumnos, desorganizan la clase. Los contenidos emergentes, no planificados, atrasan el “programa o currículum a cumplir por año”.
- l. Los alumnos de E.G.B. no están capacitados para investigar en internet, y la información que de allí obtienen es de un alto nivel que no se corresponde a sus edades.
- m. El docente muchas veces carece de recursos para trabajar, por falta de material didáctico especialmente en las escuelas con bajos recursos económicos.

- n. En la evaluación diagnóstica se determina lo que no quedó aprendido del año anterior para reevaluar en el presente ciclo, afianzar y fijar. Luego podrá comenzarse con el programa del año en curso. El resultado de la evaluación final es el que avala la calificación en el boletín.

Generalmente los docentes incorporan con facilidad un discurso, que en determinado momento responde a una reforma educativa. Ejemplo de ello es el manejo de un discurso democratizador de la escuela de tipo amplio que no cuenta con las reflexiones y construcciones colectivas que lo posibiliten (Perlo, 1998).

Estos listados que hemos presentado, utilizando el aporte conceptual de Argyris y Schön ilustran dicha dificultad.

En este sentido implementar un proceso de aprendizaje organizacional, que a través de la exploración nos permita rediseñar la acción puede constituir una valiosa herramienta.

Dos tipos de aprendizaje en las organizaciones escolares

A diferencia de otro tipo de organizaciones, productivas o sociales, en las organizaciones escolares podemos reconocer la coexistencia de dos tipos de aprendizaje. Uno de ellos es el que hemos denominado cognitivo-formal, es el que tradicionalmente ha tenido conciencia la escuela y que se desarrolla en el contexto áulico. En éste se puede llegar a diferenciar con mayor claridad un sujeto que enseña y un sujeto que aprende; este proceso está dirigido a individuos, generalmente centrado en contenidos disciplinares, los que se materializan en cursos, seminarios, programas de formación y se organizan en tiempos fraccionados en horas-cátedras, horas-reloj. El otro tipo que hemos denominado cultural-no formal y que ha pasado desapercibido en la organización escolar, es el que se da en el contexto organizativo, reconoce un sujeto que aprende y enseña simultáneamente, está dirigido a un colectivo, está centrado en contenidos de tipo no disciplinares, relacionados más con el saber-ser y el-saber estar (competencias formativas y organizativas), que con el saber-saber(conocimientos académicos). Se materializa a través de la experiencia que proviene de la acción, se organiza a través de un tiempo permanente.

Si bien podríamos considerar que este último, ha sido reconocido en cierto sentido por la sociología del currículum especialmente a través del concepto de *currículo oculto* (Jackson, 1968), el énfasis ha estado puesto más en los condicionantes institucionales de lo colectivo y no tanto en los condicionantes organizacionales de esta entidad.

Estos dos tipos de aprendizaje que se dan en la organización escolar, no son excluyentes, forman parte de nuestra participación en la vida social a través de la

educación formal e informal. La validez de diferenciarlos en este análisis radica en primer lugar, en reconocer al modelo cultural-no formal, no siempre evidenciado, y en segundo lugar comprender que la efectividad del modelo cognitivo-formal dependerá en gran medida de su articulación con el segundo.

Cuando nos referimos al concepto de aprendizaje organizacional no nos estamos refiriendo a un aprendizaje de tipo cognitivo conceptual centrado en el alumno sino a las posibilidades de aprendizaje y cambio que tienen las organizaciones a través del aprendizaje colectivo de sus miembros.

La formación para el cambio se constituye en una indispensable estrategia. Debemos construir modos organizacionales que no sólo nos posibiliten cambiar hoy lo de ayer, sino que nos permitan vivir en situación de cambio, lo que Gore (1998) denomina *“formas organizativas capaces de pensarse a sí mismas, de mejorarse continuamente y de aprender de la experiencia”*. En este sentido el reconocimiento del aprendizaje colectivo es un paso indispensable.

Consideramos que todas las organizaciones, no solamente las escolares, sino también las sociales y productivas tienen la necesidad de producir, no sólo su producto y/o servicio específico, como puede ser la distribución y potabilización del agua, la producción de caños sin costura, la prestación de servicios de comunicación etc; sino que además tienen que producir conocimiento sobre sí misma, es decir *“aprender de las organizaciones, en las organizaciones y para las organizaciones”* (Gore,1988)

Ahora bien, para las organizaciones escolares, cuyo producto específico es la producción de conocimiento, este tipo de aprendizaje es ineludible.

El cuadro que abajo presentamos trata de resumir los dos tipos de aprendizaje aquí desarrollados.

Comentario [M3]: Insertar cuadro de modelos de aprendizaje.

La diversidad en la práctica escolar: ventaja o desventaja

La diversidad como constitutiva de la práctica escolar compleja

Dentro del contexto escolar, generalmente cuando se habla de diversidad cultural, se refiere de manera casi inmediata a los grupos étnicos (Perlo,2000). Esta mirada poco a poco viene cambiando reconociendo de que en las sociedades no responde de manera directa y lineal a una cultura, sino que están compuestas por diferentes grupos subculturales, que si bien comparten aspectos de la cultura con la sociedad global, tienen a su vez otros valores propios que los caracterizan y diferencian.

El tipo de diversidad cultural a la que nos estamos refiriendo procede del hecho de vivir en una sociedad global, compleja, heterogénea y cambiante.

En tal sentido coincidimos plenamente con Balaguer y Catalá, cuando expresan:

... "Todas las sociedades son heterogéneas culturalmente, ninguna cultura se desarrolla sin intercambios e interacciones culturales, los procesos de cambio cultural nos afectan a todos. Todos los ciudadanos necesitan educarse para la diversidad cultural" (Balaguer, Catalá, 1997)

En este contexto, es que reconocemos una práctica escolar compleja, de la cual intentamos dar cuenta a través de esta obra. Realidad que causa sentimientos de perplejidad, desborde y parálisis entre los profesionales docentes que no han sido formados para situarse en la misma.

Este sentimiento de desborde entre los docentes, guarda directa relación con lo señalado por Sagastizábal en el capítulo 3 de la primera parte de este libro, en relación a considerar la escuela como un sistema cerrado.

La concepción de sistema abierto, donde la escuela es un sistema entre otros sistemas en un contexto, cambia radicalmente la mirada de la práctica escolar, trascendiendo los muros de la escuela, que tradicionalmente marcaron tan claramente el adentro y el afuera.

La práctica escolar hoy debe ser entendida como:

... "acciones multidimensionales que cobran significado en relación a múltiples contextos, anidados o incluidos unos en otros al modo de las muñecas rusas, lo que requiere planteamientos comprensivos y ecológicos, auspiciados por los esquemas sociológicos y antropológicos que fundamentan los paradigmas de investigación alternativos en el campo educativo" ... (Gimeno Sacristán, 1988)

El docente no ha sido formado para actuar en esta práctica compleja, contrariamente su formación se ha focalizado en un proceso educativo universal y en un aula ideal-tipo, donde lo diferente es considerado un error a ser corregido.

Sin duda que la diversidad es una de las características centrales de esta práctica, que no debe ser vista ya como un obstáculo, sino que puede ser considerada una ventaja para el aprendizaje.

Dificultades para comprender la diversidad como una ventaja

Aceptar la diversidad implica un cambio profundo, una modificación de los más arraigados esquemas de pensamiento a partir de la "interpelación" que el otro diferente produce en mí.

El rechazo a dicha interpelación puede constituirse en la negación del otro.

Reconocer al otro significa aceptar otro mundo desconocido por mí como válido. Es más esto implica poner en cuestión nuestra propia identidad.

Si bien no es posible establecer un contacto con el otro sin una propia identidad, tampoco será viable incorporar al otro dejando intacta mi propia identidad.

Este complejo proceso de comunicación que Luhmann (1996), define como *interpenetración* nos conduce por el difícil camino de la construcción de la intersubjetividad.

En torno a las dificultades para comprender la diversidad como una ventaja, Ondarts y Vasquez Mazzini, (2001) plantean los siguientes interrogantes:

- *¿Tiene sentido pensar en cuáles son las características requeridas de un sujeto para que sea capaz de articularse con otros y aprovechar la diversidad? Si la idea tiene sentido, ¿cuáles son tales condiciones requeridas del sujeto? ¿Somos todos aptos para interactuar positivamente con la diferencia? Si no somos todos igualmente aptos, ¿qué es lo que hace que un sujeto sea más apto que otro?*

- *¿Qué características tendría que tener una intervención (docente, de consultoría, de acompañamiento, de investigación-cción) para lograr resultados en términos de aprovechamiento de la diversidad? ¿Cuál es la intervención que verdaderamente logra producir los cambios que se necesitan para que la diversidad sea aprovechada?*

En la construcción de este proceso, sin duda que la calidad de las conversaciones constituyen un punto clave, como ya hemos expresado anteriormente sabemos que es el lenguaje el que posibilita el proceso objetivación/subjetivación de construcción de la realidad social. Es en este sentido que consideramos que el diálogo puede constituirse en una estrategia adecuada para la atención a la diversidad en las organizaciones y consecuentemente para el desarrollo de éstas.

Cuando la diversidad es considerada una ventaja para el aprendizaje

No poder ver al "otro", como señala Sagastizábal, constituye una mirada mutiladora, en donde no sólo el otro es discriminado, sino que yo mismo pierdo me autodiscrimino y separo de una realidad rica y valiosa en tanto diferente y compleja. Se da un doble proceso donde yo dejo al otro fuera de "mi mundo" y obviamente "mi mundo" queda reducido sin el otro. Sin el otro pierdo la *sobreabundancia* (Sagastizábal, 2005) que aporta la diversidad.

No ignoramos que esta discriminación no es equitativa, ya que existen diferentes posicionamientos, respecto a las jerarquías que tenga "mi mundo" y el "mundo del otro" en determinado contexto social. Pero consideramos que si no somos capaces de integrar las diferencias de la multiplicidad de grupos que hoy componen un tejido social,

no sólo corremos el riesgo de no enriquecernos con múltiple miradas, para comprender la realidad, sino que la fragmentación social no tendrá dimensiones, y ya será muy difícil encontrar un lugar digno tanto para los “unos” como para los “otros”.

La escuela como organización, constituye un espacio fértil para el encuentro genuino con el otro. Es a través del aprendizaje colectivo que el proceso de construcción y reconstrucción de subjetividades puede ser posible.

A modo de cierre:

La escuela como organización, ha perdido ya hace tiempo, su significatividad social, la que se ha plasmado en la insistente y cansada pregunta: *¿Para qué sirve la escuela?*

La escuela necesita recuperarse, esto implica construir un nuevo contrato social, redefiniendo su espacio y sus objetivos. Teniendo en cuenta que esta necesidad de recuperación no es reciente, se presenta hoy no solo como una tarea importante, sino urgente.

La escuela debe recuperar su lugar instituyente en la sociedad. Esto no implica considerarla una variable independiente del sistema social, esto significa reconocer que tampoco es una variable dependiente y determinada por los demás sistemas.

En todo caso el concepto de sistema abierto es el que permite entender, a los diferentes sistemas sociales como interdependientes.

La perspectiva del aprendizaje organizacional que aquí hemos presentado, posibilita un análisis de la escuela como un sistema social hacia adentro, y como un sistema social abierto en permanente relación dialógica con otros sistemas.

La escuela, entendida como comunidades de prácticas requiere de un análisis de su sistema de vínculos consigo misma (docentes, alumnos, padres) y con los demás sistemas.(productivo, político, cultural, etc). Será necesario pues, tender puentes entre las diferentes comunidades de prácticas.

El fortalecimiento de la escuela está supeditado a la atención de sus debilidades.

La escuela debe reconocerse como sujeto del aprendizaje, capaz de cambiar no solo los errores que pueden corregir manteniendo los rasgos centrales de la teoría al uso. (*aprendizaje de circuito simple*) Sino siendo capaces de cuestionarse a sí mismo como sistema de aprendizaje, (*aprendizaje de lazo doble*). Proceso de indagación acerca de la detección y corrección de errores basados en la incongruencia entre las teorías declaradas y las teorías en uso.

La capacidad de diseñarse a sí misma, le brindará la autonomía suficiente no sólo de sobrevivir en este contexto social, sino de contribuir con su propio conocimiento a procesos de cambio social.

Bibliografía

- ARGYRIS, C., SCHÖN, D. (1974) *Theory in practice: increasing professional effectiveness*. Jossey-Bass Publishers. San Francisco.
- ARGYRIS, C. & SCHÖN, D.(1978) *Organizational Learning: A theory of action perspective*. Addison Wesley. Reading MA.
- ARGYRIS, C. (1999a) *Conocimiento para la acción*. Una guía para superar los obstáculos del cambio en la organización. Granica. Buenos Aires.
- ARGYRIS, C. (1999b) *Sobre el aprendizaje organizacional*. Oxford University Press. México.
- ASCORRA COSTA, P. (2000) "Acción Organizacional y Socioconstruccionismo". Revista de Psicología de la Universidad de Chile, Vol.XI, N °1 165-173.
- BALAGUER, X; CATALÁ,J (1997) Uso(y abuso) de la Interculturalidad, en Cuadernos de Pedagogía Nº 252, Fontalba, Barcelona.
- GIMENO SACRISTÁN, J (1988). Ponencia: *Profesionalización docente y cambio educativo*, en el Seminario de Formación Docente y Calidad de la Educación. Mimeo, Universidad de Valencia.
- GORE, E; DUNLAP, D. (1988) *Aprendizaje y Organización. Una lectura educativa de las teorías de la educación*. Tesis. Buenos Aires.
- GORE, E. (2003) *Aprendizaje Colectivo. La formación en el trabajo y la generación de capacidades colectivas*. Granica. Buenos Aires.
- GORE, E; VÁZQUEZ MAZZINI, M. (2004). *Una introducción a la formación en el trabajo. Hacer visible lo invisible*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- JULIÁN LÓPEZ YÁNEZ (2003) Aprendizaje organizativo: un paisaje de luces y sombras .p.75-95. en *Revista de Educación* 332.Sep-Dic. Madrid
- ONDARTS, A.; VÁZQUEZ MAZZINI, M.(2001). *Diversidad sociocultural y cultura organizacional*. Adaptación del material elaborado para el módulo Departamento de Formación Empresaria, Universidad de San Andrés. Buenos Aires.
- PERLO, C (1998). *Hacia una didáctica de la formación docente. Criterios y estrategias para que los cambios lleguen al aula*. Serie educación, HomoSapiens, Rosario.
- SAGASTIZÁBAL,M.A.; PERLO, C; SAN MARTÍN, P; (1997) *Educación Intecultural: Formación docente e intervención didáctica*. IRICE- Conicet- UNR.
- SAGASTIZÁBAL, M.A.; PERLO, C. (2002) *La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones*. Stella- LaCrujía. Buenos Aires.
- SAGASTIZÁBAL,M.A.; SAN MARTÍN, P; PERLO, C; PIVETTA, B.(2000) *Diversidad Cultural y Fracaso Escolar. Educación Intercultural: de la teoría a la práctica*.

SANTOS GUERRA, M.A. (1997) La luz del Prisma. Para comprender las organizaciones educativas. Aljibe. Málaga.

SANTOS GUERRA, M.A. (2000).Las escuelas también aprenden (Entrevista M Monescillo Palomo, *Cuadernos de Pedagogía*, Madrid, 289, 42-47.

WEICK, K. (1979)The Social Psychology of Organizing. Mc Graw-Hill, Nueva York.

WEICK, K.; ROBERTS, K. (1993) Collective Mind in Organizations: Heedful Interrelating on Flight Decks. *Administrative Science Quarterly*, 38, 3, 357-381.

WEICK, KARL E. AND FRANCES WESLEY,(1996) 'Organizational Learning: Affirming an Oximoron', in: Stewart R. Clegg et al. (ed.), *Handbook of Organization Studies*. London etc.: Sage Publications, , p. 440-458.

WENGER, E.(1998) *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.
